

Suderland, Maja

## **Bildung, Distinktion und Habitus. Überlebensressourcen in der sozialen Welt der nationalsozialistischen Konzentrationslager**

*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 3, S. 302-319*



Quellenangabe/ Reference:

Suderland, Maja: Bildung, Distinktion und Habitus. Überlebensressourcen in der sozialen Welt der nationalsozialistischen Konzentrationslager - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 3, S. 302-319 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57618 - DOI: 10.25656/01:5761

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57618>

<https://doi.org/10.25656/01:5761>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

301: L. (05) 25

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

23. Jahrgang / Heft 3/2003

726, 100, 60, 25, 25

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **Arbeitszeit, Elternzeit – Kinderzeit?**

*Working Time, Parent's Time – Childrens' Time?*

Helga Zeiher

Einführung in den Themenschwerpunkt

*Introduction to the Main Topic* ..... 227

Jürgen P. Rinderspacher

Arbeits- und Lebenszeiten im Wandel. Ansätze zu einer Politik der zeitstrukturellen Balance

*Time Changes in Work and Private Life. Towards a Policy of Balanced Time Structures* ..... 236

Kerstin Jürgens

Die Schimäre der Vereinbarkeit. Familienleben und flexibilisierte Arbeitszeiten

*The Myth of Reconciliation. Family Life and the Flexibility of Labour.* 251

Christina Klenner, Svenja Pfahl, Stefan Reuyß

Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern

*Flexible Working Times Seen by Parents and Children* ..... 268

## **Beiträge**

Jürgen Raithel

Riskante Verhaltensweisen im Jugendalter. Ein Literaturüberblick und eine lebensstilbezogene Forschungsperspektive

*Risk Behavior During Adolescence. A Survey and Research Perspectives for Life Style* ..... 286

Maja Suderland

Bildung, Distinktion und Habitus. Überlebensressourcen in der sozialen Welt der nationalsozialistischen Konzentrationslager

*Education, Culture, Distinction and Habitus. Resources for Survival in the Social World of German Concentration Camps* ..... 302

## Rezensionen/Book Reviews

### *Sammelbesprechung*

- A. Lange bespricht Bücher zum Thema „Väter“ ..... 320

### *Einzelbesprechung*

- J. Mierendorff über A. R. Hochschild „Work-Life-Balance“ ..... 322

## Aus der Profession/Inside the Profession

### *Tagungsbericht*

- M. Rieger-Ladich über N. Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft ..... 326

### *Forschungspraxis*

- Das aktuelle NRW-Kinderbarometer ..... 328

### *Markt*

- Ausschreibung: Förderpreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ..... 335

### *Veranstaltungskalender*

- Internationales Seminar „Empirical Analysis of Labor Markets“ in Köln ..... 335

5. Bundeskongress Soziale Arbeit in Kassel ..... 336

- Vorschau/Forthcoming Issue* ..... 336

## **Bildung, Distinktion und Habitus**

Überlebensressourcen in der sozialen Welt der nationalsozialistischen Konzentrationslager

Education, Culture, Distinction and Habitus. Resources for Survival in the Social World of German Concentration Camps

---

*Jenseits der derzeitigen Debatte um Quantifizierbarkeit von Bildung, Humankapital und Standortsicherung nähert sich der vorliegende Beitrag dem 'Wozu' von Bildung und betrachtet sie als Ressource besonderer Art. Als individuelle Aneignung von Kultur ist sie das persönliche Medium der 'Grenzüberschreitung': Einmal erworben, ist Bildung jederzeit verfügbar und kann so das Hier und Jetzt transzendieren. Zugleich ist sie ein Mittel zur 'Grenzbefestigung': Als Aneignung einer kollektiven Kultur trägt Bildung dazu bei, Gemeinsamkeit zu stärken. Die Analyse von Berichten ehemaliger KZ-Häftlinge zeigt, dass Bildung daher den Todgeweihten in den Konzentrationslagern Identität und Menschenwürde verleihen konnte und so zur Überlebens-Ressource wurde.*

*Schlüsselwörter: Bildung, Kultur, Habitus, Identität, Menschenwürde, Konzentrationslager*

*Education, Culture, Distinction and Habitus – Resources for Survival in the Social World of German Concentration Camps*

*This article investigates the role of education and culture. It argues that education has to be seen as an important human resource which goes beyond quantification, international competitiveness and its meaning of human capital. Education and culture are not only a guarantee for economic success, but also a potentiality for the individual to transgress limits: because of being available at any time, education and culture allow to transcend the presence. At the same time they are mediums for fortification: by incorporating collective forms of culture they establish and fortify feelings of community. This will be demonstrated by analysing some reports of former prisoners in German concentration camps. Education and culture were their resources to survive, they helped them to establish a sense of identity and human dignity.*

*Keywords: education, culture, habitus, identity, dignity of man, concentration camp*

### **1. Bildung und die menschliche Würde**

„In der Bundesrepublik wird das Wort Bildungsplanung heute überwiegend in quantitativer Beziehung gebraucht. Mir scheint, dass wir [...] der Gefahr erliegen, immer wieder über Zahlen und Bedarf zu sprechen [...] es [erscheint mir] dringend notwendig, die Frage des Was und des Wozu der Bildung in die Diskussion einzubeziehen, nicht um quantitative Erwägungen auszuschalten, sondern um sie in den weiten Zusammenhang zu stellen, dem sie notwendig angehören.“ (Hellmut Becker<sup>1</sup> im Gespräch mit Adorno. Adorno, 1971, S.110)

---

1 damals Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

Diese höchst aktuell anmutende Mahnung stammt aus dem Jahr 1966. Einige Jahre zuvor war in einer Untersuchung der OECD festgestellt worden, dass Deutschland im internationalen Vergleich einen erkennbaren Bildungsrückstand zu verzeichnen hatte. Die sich aus diesem alarmierenden Befund entwickelnde Debatte<sup>2</sup> über Standortsicherung und die deutsche Bildungskatastrophe, aber auch über Bildung als Bürgerrecht, mündete in der institutionellen Etablierung der Bildungssoziologie in den 1960er Jahren und einer Bildungsreform in den 1970er Jahren. Heute sieht es nun ganz so aus, als ginge es bei Bildung nur noch um die Notwendigkeit, den Wirtschaftsstandort Deutschland durch optimale Ausschöpfung seiner Bildungspotenziale zu sichern. Bildung wird jetzt vorwiegend als eine Ressource gesehen, deren Vergeudung sträflich und unbedingt zu vermeiden ist: „Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen“, waren die Worte des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog in einer viel beachteten Rede (Herzog, 1997).

Dass Bildung weitaus mehr ist als eine ökonomisch nutzbare kognitive Ressource, die sich auf Wissen und Kompetenz beschränkt, ist inzwischen weitgehend aus dem öffentlichen Bewusstsein verschwunden. Bildung ist zunächst einmal ganz basal als individuelle Aneignung von Kultur zu verstehen (vgl. Lenhardt, 2001, S.312), eine Aneignung, die dem Einzelnen die expressiven, ästhetischen und kognitiven Traditionen der Menschheit verfügbar macht. Sie transzendiert damit die individuelle Erfahrung des Hier und Jetzt, erweitert Ausdrucksmöglichkeiten, Interpretationsmuster und Sichtweisen des Individuums auf die Welt und auf sich selbst. Das entscheidende Kriterium dafür, ob von Bildung gesprochen werden kann, ist das der Nachhaltigkeit, während die Art und Weise der Aneignung unerheblich ist: Gleichgültig, ob im Rahmen formeller Institutionen oder auf informellem Wege, durch explizite Lehre, Erziehung oder aber durch mimetische Aneignung erworben, kommt es vielmehr darauf an, dass das Erlernte langfristig verfügbar ist.

Bildung ist nicht beschränkt auf Schulwissen und spezielle Kenntnisse der Berufsbildung oder akademischen Lehre. Sie umfasst ebenfalls kollektives Wissen, wie es in Form von Volkskultur vorhanden ist und durch Erziehung und Tradition weitergegeben wird, sowie durch Praxis angeeignetes implizites Wissen. Bildung, im Sinne Bourdieus als „inkorporiertes kulturelles Kapital“ verstanden, schließt durch ihre „Einverleibung“ gleichermaßen kognitive wie auch habituelle Aspekte ein. Als Bestandteil des Habitus ist Bildung daher aufs Engste mit der biologischen, leiblichen Existenz des Individuums verbunden.<sup>3</sup> Neben einer Mikro-Perspektive, die einzelne Akteure als Individuen im selbständigen Umgang mit inkorporiertem Wissen beschreibt, umfasst der so verwendete Bildungsbegriff durch das gesellschaftliche Moment des Habitus auch eine Makro-Perspektive, die das Gemeinschaft konstituierende Moment von Bildung in den Blick nimmt.

---

2 vgl. zusammenfassend Krais (1994). Interessant sind die Parallelen zu der aufgelegten PISA-Debatte unserer Tage.

3 Zum Begriff des inkorporierten kulturellen Kapitals vgl. Bourdieu (1983); zum Habitus-Konzept Bourdieus vgl. neben zahlreichen Schriften desselben bspw. Bourdieu (1998, 1999) und Krais & Gebauer (2002).

Ein sozialer Kontext, an dem gezeigt werden kann, dass Bildung weitaus mehr bedeutet als Wissen und Kompetenz, und in dem Bildung eine besondere, gleichwohl existenzielle Rolle spielte, war die Situation in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. Es gibt eine Fülle von Texten über die KZ-Haft, die davon berichten, dass der Rückgriff auf Bildung unter diesen Umständen den Häftlingen Identität und Würde verleihen konnte und daher für sie zu einer Überlebens-Ressource wurde. Anhand einiger ausgewählter Fälle will ich dies darstellen<sup>4</sup>.

Der *Blick nach innen* soll den Vorgang der bewussten oder assoziativen Rück Erinnerung an vormals Erlerntes kennzeichnen: Die Häftlinge richteten ihr geistiges Auge auf erinnerte Bildungsstoffe. Dieser Blick nach innen beschränkte sich oftmals nicht auf das Erinnern, sondern war zugleich Ausgangsbasis für 'innere Aktivitäten', d.h. für einen Umgang mit diesen Memoraten; sie wurden in verschiedener Weise instrumentalisiert.

## 2. Jean Améry und Primo Levi: eine Kontroverse

*„In Auschwitz war der geistige Mensch isoliert, war ganz auf sich selbst gestellt. So erschien denn dort das Problem der Begegnung von Geist und Gräuël in einer radikaleren und, wenn diese Formulierung hier erlaubt ist, in einer reineren Form. In Auschwitz war der Geist nichts als er selber, und es bestand keine Chance, ihn an eine auch noch so unzulängliche, noch so verborgene Struktur zu montieren.“* Jean Améry, *An den Grenzen des Geistes*

*„Bildung konnte also von Nutzen sein, wenn auch nur am Rand und für kurze Zeit; sie konnte einige Stunden verschönern, eine flüchtige Verbindung zu einem Gefährten herstellen und den Verstand gesund und lebendig erhalten.“* Primo Levi, *Der Intellektuelle in Auschwitz*

In zahlreichen Zeugnisberichten KZ-Überlebender wird die Bedeutung von Bildung als Überlebensressource in verschiedenen Situationen während der Internierung thematisiert. Manchmal wird der gelegentlich mögliche Blick nach innen nur beiläufig gestreift, oft jedoch werden entsprechende Vorkommnisse ausführlich und eindringlich beschrieben.

Zu den zentralen Texten über die Haft in nationalsozialistischen Konzentrationslagern gehören sowohl der von Jean Améry verfasste Essay „An den Grenzen des Geistes“ (1966), wie die zwanzig Jahre später erschienene Replik „Der Intellektuelle in Auschwitz“ von Primo Levi ([1986] 1990). Beide Autoren waren etwa zeitgleich im Konzentrationslager Auschwitz-Monowitz inhaftiert, ihre Berichte über die Zeit der Haft decken sich jedoch nur in Teilen: Lagerorganisation, Haftbedingungen und Beschreibungen der alltäglichen Abläufe finden bei beiden Autoren eine vergleichbare Darstellung; das innere Erleben hingegen, die sich daraus ergebenden Stimmungslagen, die Art der Verzweiflung und die Option auf innere Gestaltungsspielräume wird von beiden sehr unterschiedlich bewertet.

---

4 Die für einige Häftlinge lebensrettende Rolle ihrer Berufsbildung, durch die sie in bestimmten Einsatzbereichen unabkömmlich wurden, soll im hier erörterten Kontext nicht thematisiert werden.

Besonders eingehend widmet sich der von dem österreichischen Philosophen Jean Améry<sup>5</sup> verfasste Essay der Frage nach der Bedeutung von „Geistesbildung“ im Konzentrationslager (Améry, 1966, S.16). Die „Reinheit“, „Strenge“ und „Unversöhnlichkeit“ (Beckermann, 1986, S.167), die Améry zum Ausdruck bringt, hatte eine Rezeption des Textes zur Folge, die seine Bitterkeit als ultimative Darstellung der erlittenen Beschädigungen wertete und andere Berichte als vergleichsweise blass erscheinen ließ. Diese besondere Position Amérys in der Reihe der KZ-Überlebenden skizziert Ruth Beckermann recht zutreffend: „Jean Améry ist bis heute ein geheimes Lösungswort geblieben“ (ebd.). So kommt es, dass immer wieder vor allem Améry zitiert wird, um das unvorstellbare Ausmaß der im KZ erlittenen Verletzung, ja Zerstörung der Person zu belegen.

Ein Zeitgenosse Jean Amérys, der wie dieser Häftling in Auschwitz war und möglicherweise sogar für eine Weile dessen Baracken-Kamerad<sup>6</sup>, war der italienische Chemiker Primo Levi<sup>7</sup>. Zwanzig Jahre lang verfolgte er den Améry-Diskurs aus der Ferne, bis er sich schließlich – acht Jahre nach Amérys Tod – zum Thema „Bildung im Konzentrationslager“ zu Wort meldete und in einigen Punkten eine Gegenposition zu Amérys Thesen einnahm.

In ihren Lebensläufen<sup>8</sup> lassen sich bis hin zur Haft in Auschwitz einige Parallelen finden:

Beide gehörten der gleichen Generation an, die ihre Kindheit in einer vom ersten großen Krieg geprägten Welt erlebten. Beide entstammten weitgehend assimilierten jüdischen Familien und wuchsen in einem nicht-religiös geprägten Umfeld auf. In ihrer Kindheit und Jugend genossen sie humanistische Bildung, die ihnen die Weltliteratur und die Philosophie nahe brachte. Bereits vor ihrer Deportation hatten sie erste schriftstellerische Versuche unternommen. Sowohl Jean Améry als auch Primo Levi waren im antifaschistischen Widerstand aktiv und wurden wegen dieser Aktivitäten verhaftet; nach Auschwitz wurden sie jedoch aufgrund ihrer jüdischen 'Rassezugehörigkeit' deportiert. Améry und Levi mussten erfahren, dass intellektuelle Bildung unter den dortigen Verhältnissen wenig Vorteile mit sich brachte; beide waren gezwungen, in Arbeitskommandos schwerste körperliche Arbeit zu verrichten, auf die sie nicht vorbereitet waren. Nicht zuletzt aber wegen ihrer Vorbildung konnten beide gegen Ende ihrer Haftzeit in geschlossenen Räumen arbeiten – Améry als Schreiber, Levi als Chemiker –, was ihnen vermutlich das Leben rettete.

So weit die Gemeinsamkeiten. Es lassen sich aber bis dahin auch deutliche Unterschiede in ihren Lebensumständen feststellen:

Améry, der Ältere von beiden, wuchs vaterlos unter materiell eingeschränkten Verhältnissen in der österreichischen Provinz auf. Seine jüdische Herkunft war

---

5 eigentlich Hans Maier; 1912 in Wien als Sohn jüdischer Eltern geboren; 1978 Suizid. (Vgl. Pfäfflin, 1996)

6 Ob sie tatsächlich Baracken-Kameraden waren, lässt sich nicht mehr endgültig klären. Vgl. dazu Améry (1966, S.13) und Levi (1990, S.132).

7 geboren 1919 in Turin als Sohn jüdischer Eltern; 1987 Suizid. (Vgl. Anissimov, 1999)

8 Die biografischen Informationen in diesem Beitrag stützen sich bei Primo Levi auf die umfassende Biografie von Myriam Anissimov (1999) und Levi (2000), bei Jean Améry auf Pfäfflin (1996) und Améry (1978, 1980).

ihm lange Zeit nicht einmal bewusst. Levi dagegen war eingebettet in das soziale Netz einer verzweigten Familie, die durchaus jüdische Traditionen pflegte. Er wuchs in Turin in gut situierten Verhältnissen und geistig anregender Atmosphäre auf. Insbesondere sein Vater förderte ihn in seiner intellektuellen Neugierde.

Améry, der in seiner späteren Jugend nach Wien kam, entschied sich für ein Studium der Philosophie und Literatur und schloss sich einer intellektuellen Szene an, die „geistiges Leben [spielte]“ (Améry, 1980, S.15). Währenddessen entschied sich Levi bereits während seiner Schulzeit für den Beruf des Chemikers, da er immer schon von naturwissenschaftlichen Fragen fasziniert war. Zum Zeitpunkt seiner Deportation war er promovierter Chemiker, stand im Berufsleben und verdiente den Unterhalt für seine Familie.

Améry floh 1939 nach Belgien, wurde nach Kriegsbeginn zuerst als feindlicher Ausländer, nach der deutschen Besetzung dann als Widerstandskämpfer verhaftet und schließlich gefoltert, bevor er nach Auschwitz deportiert wurde. Levi dagegen hatte nur eine sehr kurze Laufbahn als Mitglied einer Widerstandsgruppe in den italienischen Bergen, wurde rasch verhaftet und nach Auschwitz verschleppt.

Primo Levi lenkt gleich zu Beginn seiner Replik auf den Améry-Essay die Aufmerksamkeit der Leser auf die Notwendigkeit eines Widerspruchs: „Mit einem Verstorbenen zu polemisieren ist heikel und nicht sehr fair, und das umso mehr, wenn der Abwesende ein möglicher Freund und bevorzugter Gesprächspartner ist. Allerdings kann man sich zu diesem Schritt genötigt sehen“ (Levi, 1990, S.129). Levi will ihm „aus eigener Erfahrung heraus widersprechen“ (ebd., S.143). Die von Améry gestellten Fragen: „Haben Geistesbildung und intellektuelle Grunddisposition einem Lagerhäftling in entscheidenden Momenten geholfen? Haben sie ihm das Überstehen erleichtert?“ (Améry, 1966, S.16) beantwortet Levi anders als jener.

Améry befasst sich in seinem Essay vorwiegend mit der *Situation der Intellektuellen* im KZ:

„[...] [die Intellektuellen] fanden nicht einmal Freunde. Es war ihnen nämlich in den meisten Fällen eine physische Unmöglichkeit, sich frischweg des Lagerjargons zu bedienen, der die einzig akzeptierte Form gegenseitiger Verständigung war. [...] Ich erinnere mich nur allzu gut des körperlichen Widerwillens, der mich regelmäßig erfasste, wenn ein sonst ganz ordentlicher und umgänglicher Kamerad niemals anders zu mir sagte als ‘mein lieber Mann’.“ (Améry, 1966, S.15f)

Beim Lesen dieser Passage drängt sich eine Frage geradezu auf: Wie konnte – bei allem, was ein KZ-Häftling dort zu erleiden hatte – die Aufrechterhaltung einer intellektuellen Distinguiertheit so zwingend und bedeutsam für sein Leben im Lager sein, dass selbst Kameradschaft mit solchen Häftlingen, die „sonst ganz ordentlich und umgänglich“ waren, für Améry nicht erstrebenswert erschien, obwohl dieser Zustand ihm selbst recht beklagenswert und „qualvoll“ (ebd.) erschien?

Es war offenbar sein Habitus als Intellektueller, der ihn sich so verhalten ließ. Der Habitus ist „die Spur der bisher durchlaufenen Bahn“ (Bourdieu, 1998,



S.198) und verrät etwas über die Geschichte seines Trägers. Gleichzeitig trägt er dazu bei, die vertrauten Verhältnisse aufs Neue zu produzieren. Amérys gesellschaftliche Position war bis dahin schon jenseits eines geregelten und ordentlichen Daseins am Rande der übrigen Gesellschaft angesiedelt. Seine „Pose“ des Nonkonformismus und der „elitäre Dünkel“ (Heidelberger-Leonard, 1996, S.243) waren nicht nur in seinem bisherigen Leben zu einer „bewussten Lebenshaltung“ (ebd.), sondern gleichermaßen bereits zu einem Teil von ihm geworden. Daher hatte er trotz der völlig veränderten Situation in der KZ-Haft offenbar nicht die Wahl, sich anders als eben so zu verhalten, obwohl er darunter zu leiden hatte. Dieser Zustand der „Verelendung“ (ebd., S.241) war ihm vertraut; er betrachtete ihn geradezu als einem Intellektuellen seines Formats angemessen. Indem er in dieser Isolation verharrte und – gleichsam von einem körperlichen Zwang diktiert – selbst zu ihrer Beibehaltung beitrug, konnte er Reste seiner Identität bewahren und stärken und sich eine gewisse Würde erhalten.

Wir finden in dieser Textpassage einen versteckten, aber deutlichen Hinweis auf Amérys ganz persönliche *Kontinuität seiner Identität als Intellektueller*, die sich insofern gleichfalls als tragischer Bruch darstellen lässt, als er im bisherigen Leben mit dieser Position keineswegs völlig isoliert war. Vielmehr gehörte er einem (wenn auch kleinen) Kreis von Gleichgesinnten an, mit dem er diese Randständigkeit teilte und den er nun im Konzentrationslager vergeblich suchte.

Als besonders einschneidend berichtet er von einem Erlebnis, das er eines Winterabends auf dem Rückmarsch von seiner Arbeit hatte. Während sich die Häftlingskolonne zu den Kommandos der Kapos erschöpft im Gleichschritt dahin schleppte, fiel Améry eine wehende Fahne auf. Sofort stellte sich in seinem Geiste ein Hölderlin-Vers ein: „Die Mauern stehen sprachlos und kalt, im Winde klirren die Fahnen“ (Améry, 1966, S.19). So sehr er sich jedoch bemühte, wollte sich das im „psychischen Humus verkapselte Hölderlingefühl“ nicht einstellen (ebd.): „[...] das seit Jahren mit diesem Hölderlingedicht [...] verbundene emotionelle und geistige Modell“ erschien ihm nicht (ebd.). Leider teilt er uns nicht mit, was ihm dieses vertraute „Hölderlingefühl“ früher vermittelt hatte<sup>9</sup>, lakonisch stellt er nur fest: „Das Gedicht transzendierte die Wirklichkeit nicht mehr“ (ebd.). Aus seiner Sicht reduzierte sich in dieser Situation der Inhalt der Zeilen auf ihre Aussage und entsprach der Realität auf diesem Heimarsch: Tatsächlich standen die Mauern sprachlos und kalt und im Winde klirrten die Fahnen.

Améry betont auch hier die Tragik der Isolation des Intellektuellen, denn er nimmt an, wenn er einen „annähernd gleichartig gestimmt[en] Kamerad[en]“ (ebd.) gehabt hätte, wäre dies anders gewesen. Jedoch sei es in Auschwitz gar

---

9 Bei den Hölderlin-Versen handelt es sich um die letzten Zeilen des Gedichtes „Hälfte des Lebens“. Krause (1989) weist darauf hin, dass dieses Gedicht „gerade den Gegensatz von vergangener Lebensfülle und gegenwärtiger Kälte und Isolation thematisiert, also durchaus etwas von [Amérys] eigener Situation enthält“ (Krause, 1989, S.135). Insofern könnte es also sein, dass sich das „Hölderlingefühl“ deshalb nicht einstellte, weil die wirkliche Kälte und reale Isolation die bisher davon gehegte poetische Vorstellung bei weitem überbot und ihn nun in einer Weise selbst betraf, wie dies zuvor nie der Fall gewesen war.

nicht möglich gewesen, einen solchen Kameraden zu finden, denn dieser wäre ja in gleicher Weise wie er selbst durch die „geistige Isoliertheit so geistentfremdet“ gewesen (S.19), dass es zu keiner Kommunikation hätte kommen können. „[...] am Ende [musste unweigerlich] der Geist vor der Wirklichkeit ver-sagen“ (S. 21).

Als Nonkonformist und „Neinsager aus Berufung“ (Heidelberger-Leonard, 1996, S.241) blieb ihm neben der schweren Einsicht in die „Ohnmacht des Gedankens“ (Améry, 1966, S. 24) nur die Isolation unter den „ungeistigen Kameraden“ (ebd.). Einzig den gläubigen Mithäftlingen unterstellt er die Teilhabe an einem „geistigen Kontinuum“, das „nirgends, auch in Auschwitz nicht, unterbrochen“ wurde (ebd., S.29). Dabei übersieht Améry, wie mir scheint, dass die von ihm beschriebene Isolation des Intellektuellen genau das „Kontinuum“ war, dem er angehörte und das offenbar „nirgends, auch in Auschwitz nicht, unterbrochen“ wurde.

„Der Geist in seiner Totalität erklärte sich im Lager als unzuständig. Als brauchbares Werkzeug zur Bewältigung der uns gestellten Aufgaben dankte er ab“ (S.37), resümiert er. Mit diesen „enttäuschenden Bilanzen“ (S.23) kann er die zu Anfang seines Essays gestellten Fragen nicht anders als negativ beantworten: Geistesbildung und intellektuelle Disposition haben dem Lagerhäftling in Auschwitz in den entscheidenden Momenten nicht geholfen und konnten ihm das Überleben nicht erleichtern. Im Gegenteil, sie haben ihm das Leben unter all den „ungeistigen Kameraden“ erschwert, da seine intellektuelle Grunddisposition ihn in quälende Isolation verbannte, die er nicht zu überwinden vermochte.

Mit Hilfe der spärlich überlieferten biografischen Fragmente zum Leben Jean Amérys lässt sich aufzeigen, dass sowohl seine Überlegungen zum Nutzen des Geistes als auch seine Positionierung in gesellschaftlicher Isolation bei ihm keineswegs erst durch Auschwitz hervorgerufen wurden, sondern bereits in früherer Zeit festzustellen sind. Auf die zuvor in dieser Weise nicht gestellte Frage nach dem Nutzen des Geistes findet sich in seinen früheren Schriften eine Antwort, die gleichermaßen niederschmetternd ausfällt. Ein Blick nach innen unter den Bedingungen der Haft in Auschwitz konnte Améry folglich nichts anderes sehen lassen, als dieses Reservoir an nihilistischen Ansichten einer Wirklichkeit, die ihn vollständig ablehnte und die er selbst nur zurückweisen konnte. Indem er unterstreicht, dass sich in Auschwitz „das Denken [...] nur selten eine Rast [gönnte]“ (Améry, 1966, S.37) – wofür die Hölderlin-Episode ein Beispiel ist –, stützt er meine Annahme, dass Geist und Bildung im Lager bis an die Grenzen der physischen Existenz immer wieder mobilisiert wurden. Im Falle von Jean Améry jedoch, einem „Nihilisten der Zwischenkriegszeit“ (Améry, 1988, S.30), scheint dies nur insoweit etwas Tröstendes gehabt zu haben, als es ihn seiner Identität als „skeptisch-humanistischer Intellektueller“ (Améry, 1966, S.27) auch dort versicherte, wo er zum Häftling Nr. 172 364 reduziert worden war.

Durch die Replik Primo Levis dagegen zieht sich die Frage nach der Relevanz von *Identität* wie ein roter Faden, und zwar vor allem in ihrer Bedeutung für das Durchhaltevermögen der Häftlinge (Levi, 1990, S.130 und passim). Identität sei unerlässlich dafür, sich Ziele zu setzen, denn „Ziele im Leben sind die beste Verteidigung gegen den Tod: nicht nur im Konzentrationslager“ (ebd.,

S.151). Bei Levi scheint die entscheidende Frage des Überlebens in Auschwitz – im Unterschied zu Améry – nicht die nach dem Status des Intellektuellen innerhalb des Lagergefüges zu sein, sondern die nach der individuellen Möglichkeit der Konstituierung und Bewahrung einer wie auch immer gearteten Identität. Dabei setzt er diese mit dem Besitz von Würde gleich: „Und doch braucht man zum Leben eine Identität, das heißt Würde. [...] wer das eine verliert, verliert auch das andere und stirbt einen geistigen Tod: Und wer auf diese Weise wehrlos ist, ist auch dem physischen Tod ausgesetzt.“ (Levi, 1990, S.130)

Levi zeigt an verschiedenen Beispielen auf, wie „Bildung von Nutzen“ sein konnte (S.140ff) und bezieht damit eine deutliche Gegenposition zu Améry. Zwar räumt Levi ein, dass es Ausnahmesituationen waren, in denen Bildung half, aber es habe sie durchaus gegeben.

Sein erstes Beispiel erinnert an eine auch bei Améry beschriebene Situation: War es Améry allerdings nicht gelungen, beim Rezitieren von Hölderlin-Verse „die dichterische Botschaft wiederzufinden“ (Levi, 1990, S.141), so geriet Levi geradezu in eine Euphorie beim Versuch des Rezitierens von Dante.<sup>10</sup> Im Unterschied zur Situation bei Améry wandte Levi sich an einen französischen Kameraden, dem er einen Eindruck von der italienischen Sprache vermitteln wollte (S. 141f). Er bemühte sich, die Dante-Verse zu rezitieren und frei ins Französische zu übertragen. „Als hörte ich das selber zum ersten Mal: wie ein Posaunenstoß, wie Gottes Stimme“ (Levi, 2000, S.137), beschrieb er seine damaligen Emotionen. „Ich halte Piccolo zurück, es ist so wichtig, so dringend, dass er jetzt zuhört [...] ehe es zu spät ist, denn morgen schon kann er oder ich tot sein; vielleicht sehen wir uns auch nie wieder, [...] und da ist noch etwas anderes, Gigantisches, was ich in der Intuition eines Augenblickes eben erst erkannt habe, vielleicht das Warum unseres Schicksals, unseres heutigen Hierseins ...“ (ebd., S.138f). Er rezitierte und übersetzte also nicht nur, sondern entdeckte auch eine neue „dichterische Botschaft“, die ihm bislang verborgen geblieben war. Die Verse erklärten ihm also die Wirklichkeit. Dass er sich nicht lückenlos an alle Verse erinnern konnte, stachelte ihn geradezu an, in seinem Gedächtnis nach den fehlenden Zeilen zu suchen. Diese Erinnerungen hatten „damals und dort [...] einen großen Wert. Sie ermöglichten es mir, eine Verbindung mit der Vergangenheit herzustellen, retteten sie vor dem Vergessen und stärkten meine Identität. Sie überzeugten mich davon, dass mein Verstand [...] nicht aufgehört hatte zu funktionieren. Sie beförderten mich in den Augen meines Gesprächspartners. Sie gewährten mir einen vorübergehenden, aber keineswegs stumpfsinnigen Urlaub, im Gegenteil, er war befreiend und setzte sich gegen alles andere ab: Es war also eine Gelegenheit, *mich selbst wiederzufinden*. [...] Für mich hatte das Lager auch diese Bedeutung. Ich erinnere mich, dass ich [...] meine italienischen Gefährten ständig bedrängt habe, mir den einen oder anderen Fetzen aus meiner Welt von gestern bergen zu helfen, ohne dass dabei viel heraus gekommen wäre, nein, ich konnte in ihren Augen sogar Verdross und Argwohn erkennen: Was will der denn mit Leopardi und der Avo-

---

10 Wesentlich ausführlicher als in dieser Replik schildert Levi diese Begebenheit in „Ist das ein Mensch?“ im Kapitel „Der Gesang des Ulyss“ (Levi, [1947] 2000, S.131ff).

gadro'schen Zahl? Ob er etwa vor Hunger verrückt wird?“ (Levi, 1990, S.142; Hvhg. M.S.).

In dieser Textpassage liefert Levi ein ganzes Konglomerat an Gründen, warum Bildung in Auschwitz auch Vorteile haben konnte: Er unterstreicht die Bedeutung der persönlichen Kontinuität, welche die Identität zu stärken vermochte. Der Blick nach innen überzeugte ihn von seiner Vitalität. Gleichzeitig war er geeignet, ein soziales Band zwischen ihm und einem Kameraden herzustellen. Dass er damit bei anderen auch auf Befremden stoßen konnte, war die Kehrseite der Medaille. Das Glücksmoment wurde auch dadurch ausgelöst, dass dies *seine* Sprache war.

Was Améry nicht gelingen konnte, weil er „die deutsche Kultur nicht als seinen Besitz reklamieren“ konnte (Améry, 1966, S.21), und „was immer er anzurufen suchte [...] nicht ihm, sondern dem Feind [gehörte]“ (ebd., S.20), gelang Levi, dem Italiener, als Möglichkeit, „Fetzen aus [s]einer Welt von gestern bergen zu helfen“ (Levi, 1990, S.142f). So stellte für Primo Levi die klassische humanistische Bildung einen kulturellen Rettungsanker im geistigen Sumpf von Auschwitz dar. „Das Chaos von Auschwitz hat weder das Wort noch das Denken verstummen lassen“, fasst die Levi-Biografin Myriam Anissimov zusammen (Anissimov, 1999, S.235).

In „Ist das ein Mensch?“ schrieb Levi: „Nun denke man sich einen Menschen, dem man, zusammen mit seinen Lieben, auch sein Heim, seine Gewohnheiten, seine Kleidung und schließlich alles, buchstäblich alles nimmt, was er besitzt: Er wird leer sein, beschränkt auf sein Leid und seine Notdurft und verlustig seiner Würde und seines Urteilsvermögens, denn wer alles verloren hat, verliert auch leicht sich selbst.“ (Levi, 2000, S.8)

In „Der Intellektuelle in Auschwitz“ nun bemühte er sich zu zeigen, dass, wem es gelang, Reste seiner kulturellen Identität zu wahren, noch nicht alles verloren hatte, und so auf eine letzte Reserve gegen die Selbstaufgabe zurückgreifen konnte.

Mit der Verschiedenheit von Amérys und Levis Reaktionen im Konzentrationslager lässt sich zunächst zeigen, dass die Absicht der Nationalsozialisten, die Inhaftierten in den Lagern alle gleich zu machen, sie in gleicher Weise zu entmenslichen, nur in Teilen gelang: Das schier endlose Heer abgewrackter, verhungelter, grauer Gestalten, diese täglich penibel abzuzählende Masse zu Nummern degradierter Wesen schien bei aller äußerlichen Gleichheit nur auf den ersten Blick gleich gemacht worden zu sein. Zwar hatten sie alle Hunger, froren in der Kälte oder dorrtten in der glühenden Sonne, litten unter Krankheiten und den ihnen täglich aufs Neue zgedachten Qualen. Dennoch trugen sie weiterhin die Unterschiede ihrer Herkunft und ihres Werdegangs in sich, und dies war oftmals das einzige, das sie ihrer Identität und ihrer Würde versichern konnte.

Die Spielräume jedes Einzelnen waren zwangsläufig äußerst gering und es gab nur wenige Möglichkeiten, sich tatsächlich vom hergebrachten Habitus leiten zu lassen. Beim Essen beispielsweise war dies völlig unmöglich, da weder Art und Umstände der Mahlzeiten noch das Ausmaß des Hungers es erlaubten, hierauf irgend eine Rücksicht zu nehmen. Dennoch geben uns Améry und Levi Beispiele für solche Spielräume, die auf eine besonders ausgeprägte Kontinuität im Verhältnis zu ihrer Bildung hindeuten.

Jean Améry, der in Wien einem Kreis intellektueller Existenzialisten angehörte, der sich in seiner Distanziertheit als kleine Gruppe von gesellschaftlichen Outsiders verstand und auch so gesehen wurde, nutzte die im Lager von Auschwitz bestehenden, minimalem Handlungsspielräume in einer Weise, die ihn abermals in diese Position brachten. Sein Geist konstituierte erneut „Amérys Sternenferne von jeglicher ‘Wir’-Gruppe“ (Morton, 1996, S.215). So stellte ihm in Auschwitz sein Geist „assoziativ-mechanisch“ Hölderlin-Verse bereit (Améry, 1966, S. 19), die ihn in seiner geistig-sozialen Isolation und so in seiner Identität als „skeptisch-humanistischer Intellektueller“ bestärkten (Améry, 1966, S.27).

Levi hingegen, der auflebte, wenn er in Auschwitz einen Blick nach innen tun konnte, nutzte diesen Handlungsspielraum, um soziale Bindungen zu knüpfen oder zu stärken. Für ihn waren zuvor schon die Herausforderungen des Lebens nie allein intellektuell zu bewältigen gewesen. Wir wissen über ihn, dass er sich vor Auschwitz in seiner Heimat einem Freundeskreis zugehörig fühlte, mit dem ihn verschiedene Interessen verbanden: Antifaschistische Gesinnung, (meist) assimiliertes Judentum und Bewältigung der Herausforderung der Berge als Erkundung der Grenzen des Selbst waren die gemeinsame Basis für die Zusammengehörigkeit. Er verstand sich nicht als Intellektueller, sondern als wissbegieriger junger Mann, der gemeinsam mit seinen Freunden überall Abenteuer und Entdeckungen erwartete. Seine Bildung bot ihm in einer bestimmten Situation in Auschwitz Dante-Verse an, die ihm jedoch in der Situation des Lagers nicht die vertraute, sondern eine neue Botschaft vermittelten. Genau dieses Entdecken jedoch war das, was seine persönliche Kontinuität ausmachte und was ihn seiner geistigen Lebendigkeit versichern konnte, auch und vor allem in Auschwitz.

Améry, von Levi beschrieben als jemand, dessen „Blick nach oben gerichtet [war] und [...] nur selten auf dem gewöhnlichen Volk im Lager haften [blieb]“ (Levi, 1990, S.144), richtete auch seinen inneren Blick ‘nach oben’, wo er ihm den gleichen Dienst erwies wie zuvor schon: Er bestätigte ihn in seiner sozialen Einsamkeit als Intellektueller unter Ungeistigen. Imre Kertész beschreibt diesen Zustand sehr präzise: „Aus der Kultur fand er keinen Ausweg, [...] die sprachliche und geistige Welt der gegebenen Kultur sperrte ihn ein, wie der Stacheldrahtzaun von Auschwitz“ (Kertész, 1996, S.17).

Levi dagegen, der ewig Lernende, entdeckte sogar in Auschwitz bei einem Blick nach innen, der ihm eigentlich nur bereits Bekanntes zeigen konnte, etwas Neues. Dies erhielt ihn in seiner vertrauten Vitalität, so konnte er über eine „lebendige Kultur“ verfügen (Levi, 1990, S.134).

Die hinter aller Verschiedenheit verborgenen *Entsprechungen* bestehen also in der *persönlichen Kontinuität der Art des Umgangs mit ihrer Bildung*, – eine Kontinuität, die sich in anderen Bereichen durch die Menschen verachtenden und vernichtenden Umstände der Konzentrationslager-Haft nicht aufrecht erhalten ließ und der daher ein ganz besonderer Stellenwert zukam.

Bei Levi lässt sich der rote Faden weit in seine Kindheit zurückverfolgen. „Ich las viel, denn ich gehörte einer Familie an, in der Lesen ein traditionelles, unschuldiges Laster war, eine lohnende Angewohnheit, eine Geistesübung, eine notwendige, zwanghafte Art und Weise, Pausen zu füllen“ (Levi zit. bei Anis-

simov, 1999, S.34). In dieser von „Druckseiten gesättigten Atmosphäre“ (ebd.) seines Elternhauses wurde der Grundstein für sein vitales Verhältnis zur Bildung schon frühzeitig gelegt.

Bei Améry können wir die Kontinuität so weit nicht zurückverfolgen, da er nur sparsame Auskünfte über seine Kindheit und seine Eltern gab. Seine Mutter, „die nichts anderes konnte als Französisch, Klavierspielen und sehr gut kochen“ (Améry, 1978, S.45), musste als Kriegerwitwe den jungen Hans alleine durchbringen. Es ist nicht bekannt, welches Verhältnis zur Bildung sie ihm vermittelte. Trotz der dürftigen Informationen wissen wir, dass Améry länger schon eine Strategie verfolgte, die zwischen geistiger „Flucht und Widerstand, zwischen Resignation und Revolte“ schwankte, „beides jeweils begründet in ein- und derselben Neinsager-Haltung“ (Heidelberger-Leonard, 1988, S.34). Nur durch diese „Kontinuität, die sich als einzig mögliche Überlebensstrategie begreift“ (Heidelberger-Leonard, 1996, S.247) lässt sich erklären, dass er „aus der Beschädigung [...] eine paradoxe Kraft [gewann]“ (Reemtsma, 1996, S.75). Sobald diese Kontinuität aufgespürt wird, entpuppt sich die Paradoxie bei genauerem Hinsehen als nur scheinbare. Dass Améry dabei „ein tragischer Held, ein Opfer seines eigenen Intellektualismus“ wurde (Lind, 1996, S.162), ist nicht von der Hand zu weisen, da es ihm vielleicht Kraft gab, ihn jedoch nicht zuversichtlich stimmen konnte.

An den oben aufgezeigten Entsprechungen scheint mir zweierlei bemerkenswert:

Zum einen finde ich es erstaunlich, dass diese beiden ehemaligen KZ-Häftlinge Améry und Levi zwar Gegenteiliges feststellten (dass des einen Geist in Auschwitz abdankte, des anderen hingegen ihm zu allerhand Nützlichem diene), dabei aber gleichzeitig, indem dies so war, beide ihre persönliche *Kontinuität*, das heißt aber ihren Habitus aufrecht erhielten, was ihnen Kraft geben konnte (auch wenn das bei Améry nicht den Anschein hat).

Zum anderen finde ich es beachtlich, mit welcher *Zähigkeit* der durch Bildung bedingte Habitus selbst unter den Bedingungen in Auschwitz wirksam war, und dass dies offenbar bei beiden zentrale Bedeutung hatte, weil sie es mit Identität und Würde verbanden, der sie sich anders nicht versichern konnten.

Nun könnte man zu dem Schluss gelangen, es sei typisch für Intellektuelle, dass sie bis zum bitteren Ende ihre Bildung zu mobilisieren versuchten. Améry und Levi waren erwachsene, jüdische, intellektuelle Männer. Lässt sich aber diese festgestellte Kontinuität gleichfalls – um dem entgegenstehende Merkmale herauszugreifen – bspw. für Kinder, Nicht-Juden, Frauen oder Nicht-Intellektuelle verifizieren? Aus der Vielzahl der vorhandenen Beispiele werde ich im Folgenden exemplarisch einige auswählen, um diese Frage wenigstens tendenziell zu beantworten.

### **3. Das Mädchen Ruth Klüger, die Katholikin Grażyna Chrostowka und ein polnischer Bergbauer: Menschen im KZ**

Da Kinder bei ihrem Eintritt ins Konzentrationslager oft sehr jung waren und ihnen zuletzt oftmals kein geregelter Schulbesuch mehr möglich gewesen war, würde es nicht überraschen, wenn für sie Bildung eine weniger wichtige Bedeutung als Ressource für das tägliche Überleben im Konzentrationslager gehabt hätte als für Erwachsene.

Am Beispiel der 1931 in Wien geborenen Ruth Klüger<sup>11</sup> lässt sich allerdings zeigen, wie bedeutsam Bildung selbst für ein Kind im KZ sein konnte. Als Jüdin war sie schon frühzeitig vom Schulbesuch ausgeschlossen, und um sich irgendwie zu beschäftigen, las sie sich durch den Bücherschrank ihres Vaters (Klüger, 1999, S.52ff). So las sie Schiller, Goethe, Grillparzer, mal eine Biografie über Kaiser Augustus, mal einen Roman über Hannibal. Die Erwachsenen waren mit ihren existenziellen Problemen derart beschäftigt, dass sie sich nicht weiter um die Lektüre der kleinen Ruth kümmerten: „Man ließ mich lesen, weil ich dann niemanden behelligte“ (S.52). Außerdem hatte sie sehr früh schon eine besondere Affinität zu Versen und kam „nicht umhin, [sich] alles Gereimte zu merken“ (S.51). Bis zu ihrer Deportation 1942 verbrachte sie ihre Zeit hauptsächlich allein mit Büchern und Gedichten. Gleichaltrige Spielgefährten hatte sie längst nicht mehr zu dieser Zeit, als sie nicht einmal mehr auf einer öffentlichen Parkbank sitzen durfte. So waren ihre Gefährten die Balladen von Schiller. „Ich erzähle nichts Ungewöhnliches, wenn ich sage, ich hätte überall, wo ich war, Gedichte aufgesagt und verfasst“ (S.123).

Besonders in Auschwitz erdachte sie selbst Gedichte, die sie gelegentlich vortrug.<sup>12</sup> Ganz besonders die endlos scheinende Zeit der Appelle verbrachte sie mit dem Rezitieren von Gedichten, was sie freilich nur stumm und im Geiste tun konnte, um nicht aufzufallen (S.123ff). „In gewissen Lagen, wo es einfach darum geht, etwas durchzustehen, sind weniger tiefsinnige Verse vielleicht noch geeigneter als solche, die das Dach über dem Haus sprengen. Übrigens gab es schon vorher im normalen Leben Situationen, zum Beispiel beim Zahnarzt, wo ich die Zeit nicht genießen konnte, sondern sie, etwa mit Hilfe von 'Die Kraniche des Ibykus', vertreiben musste. Die Schiller'schen Balladen wurden dann auch meine Appellgedichte, mit denen konnte ich stundenlang in der Sonne stehen und nicht umfallen, weil es immer eine nächste Zeile zum Aufsagen gab, und wenn einem eine Zeile nicht einfiel, so konnte man darüber nachgrübeln, bevor man an die eigene Schwäche dachte.“ (S.124). Dieses Rezitieren war für Ruth Klüger etwas Tröstliches. Sie blieb dabei sie selbst und konnte an das anknüpfen, was sie jahrelang schon getan hatte, um in einer ihr unverständlichen Welt zurecht zu kommen. Gleichzeitig war es eine Ablenkung von ihrer Todesangst. Das stillschweigende Rezitieren hatte aber auch den Charakter einer „Sabotage“ (S.151), da es ihre Widerstandskraft in Situationen stärkte, die sie anders vielleicht nicht durchgestanden hätte.

Ihre selbstverfassten Verse bezeichnete sie später als „Kindergedichte, die in ihrer Regelmäßigkeit ein Gegengewicht zum Chaos stiften wollten, ein poetischer und therapeutischer Versuch, diesem sinnlosen und destruktiven Zirkus, in dem wir untergingen, ein sprachlich Ganzes, Gereimtes entgegenzuhalten; [...] Darum mussten sie auch mehrere Strophen haben, zum Zeichen der Beherrschung, der Fähigkeit zu gliedern und zu objektivieren.“ (S.126f).

11 Ruth Klüger war nacheinander in den Konzentrationslagern Theresienstadt, Auschwitz-Birkenau und Christianstadt. 1947 wanderte sie in die USA aus und studierte dort Anglistik und Germanistik. Heute lebt sie als Literaturwissenschaftlerin in Kalifornien. (Klüger, 1999)

12 Einige dieser sehr anrührenden Verse schrieb sie nach ihrer Befreiung auf, als sie wieder über Stift und Papier verfügte (vgl. z.B. Klüger, 1999, S.164).

Niemand hatte früher mit ihr über Gedichte oder Romane gesprochen, dennoch hatte sie sich grundlegende Kenntnisse über formale Strukturen oder den Gebrauch von Symbolen angeeignet. Diese Kenntnisse wandte sie nun beim Dichten eigener Verse wie selbstverständlich an.

Am Beispiel Ruth Klügers lässt sich deutlich aufzeigen, dass es selbst für ein Kind möglich war, sich seiner Kontinuität zu versichern. Und da die Möglichkeiten für Kinder ebenso beschränkt waren wie für Erwachsene, griff auch sie auf ihr Bildungsrepertoire zurück, um sich ihrer Vitalität und Menschlichkeit zu vergewissern. Der Blick nach innen war Erhalt von Identität und Würde, kreatives Schaffen, Sabotage und Ersatz für andere Handlungsspielräume in einem, und daher auch für ein Kind unter diesen Umständen von größter Bedeutung für sein Überleben.

In ihrem Buch „Poetische Zeugnisse“ hat Constanze Jaiser über 1200 Gedichte von meist katholischen Frauen aus Ravensbrück zusammengetragen und analysiert (Jaiser, 2000). Aus der Vielzahl der von ihr behandelten Fälle möchte ich einen herausgreifen, der die Verquickung der verschiedenen, Identität und Gemeinschaft stiftenden Momente eines Blicks nach innen für die Frauen in Ravensbrück veranschaulichen kann.

Grażyna Chrostowka, Jahrgang 1921, war eine polnische Katholikin, die aufgrund ihrer politischen Aktivitäten verhaftet und nach Ravensbrück verschleppt wurde. Sie hatte bereits im Schulalter zu schreiben begonnen und verfasste auch in Ravensbrück Gedichte. Diese trug sie gelegentlich ihren Mitgefangenen vor. Im April 1942 wurde sie von einem Exekutionskommando ermordet. Ihre Gedichte blieben nur deshalb erhalten, weil sie diese heimlich niederschreiben konnte und die Dokumente ihrer Freundin Nina Ivanicka übergab, die sie aus Angst vor Entdeckung auswendig lernte und die Schriftstücke vernichtete (Jaiser, 2000, S.337). An Nina Ivanicka wurden medizinische Experimente durchgeführt. Als sie im August 1942 operiert wurde und unter der Tortur zusammenzubrechen drohte, kam ihr das Gedicht „Sommer“ von Grażyna Chrostowka in den Sinn. Sie berichtete, durch dieses Gedicht habe sie plötzlich wieder Lebensfreude empfunden, obwohl sie und die anderen Operierten täglich „Arm in Arm mit dem Tod“ gingen (S.39f). Später schrieb sie diese Gedichte erneut auf und konnte sie aus Ravensbrück heraus schmuggeln (S.40). Der Kassiber wurde zusammen mit anderen Dokumenten (darunter Erschießungslisten und weitere Gedichte) in einem Behälter in einem Waldstück vergraben und erst in den 1970er Jahren entdeckt (S.337). Im Jahr 1945, nach ihrer Rückkehr aus dem Lager, übersetzte Nina Ivanicka die Verse ins Französische und sorgte für deren Veröffentlichung (S.40).

Dieser Fall veranschaulicht, wie der Blick nach innen auf der einen Seite mit der persönlichen Kontinuität der Verfasserin der Gedichte verknüpft war. Andererseits aber ermöglichte der Rückgriff auf eine gemeinsame kulturelle Tradition und deren Aktualisierung in der Situation der Lagerhaft eine Verständigung und Vergemeinschaftung unter den Häftlingen. Die Übergabe der Verse an die Gemeinschaft schließlich wurde zu einem symbolischen Akt des Widerstands, indem zwar nicht die Verfasserin, so aber doch ihre Verse am Leben erhalten werden konnten. Dazu jedoch musste der Blick nach innen ständig erneuert werden und gewann so auch persönliche Kontinuität bei den Mitgefangenen. Dieses Handlungsmuster wurde auch von diesen offenbar so weit



inkorporiert, dass sie sogar in Grenzsituationen Kraft daraus gewinnen konnten. Am Ende wurde diese Inkorporation wieder aus dem Lager heraus gerettet, um dort, in Freiheit, weiter tradiert zu werden.

Ein anderes Beispiel ist das eines polnischen Bauern, der noch wenige Augenblicke vor seinem Tod im Konzentrationslager Sachsenhausen seinen Blick nach innen richtete, um sich von den ihn umgebenden, ebenfalls inhaftierten „Herren-Söhnchen“ zu distanzieren (Daxelmüller, 1998, S.983f). Dieser Fall eignet sich vor allem deshalb im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema, weil eine sehr komplexe Situation beschrieben wird.

Überliefert ist dieser Bericht durch den ehemals in Sachsenhausen inhaftierten Aleksander Kulisiewicz (Daxelmüller, 1998, S.984). Im Jahr 1941 lag Kulisiewicz mit Typhus im Krankenrevier des Lagers. Als sein Fieber sehr hoch war, begann er einen „Text zusammenzufügen“ und eine Melodie vor sich hin zu „murmeln“ (Daxelmüller, 1998, S.983). Einige Kranke fielen in den Refrain ein. „Alles entstand anfänglich in ‘Hochsprache’. Neben mir hörte ein junger, dem Tode naher Schwindsüchtiger [...] zu“ (ebd.). Dieser gehörte den Góralen an, einem aufständischen Bergbauernvolk aus den polnischen Beskiden, das sich über Jahrhunderte hinweg sein eigenes Brauchtum bewahrt hatte. „Irgend etwas ging ihm auf die Nerven. Plötzlich springt er – nur mit dem Hemd und sonst nichts bekleidet – von der Pritsche und fängt an zu schreien: ‘Ihr verfluchten Herrensöhnchen! Verflucht sei eure feine Sprache!’ Dann geht er geübt in die Hocke [...], pfeift auf den Fingern und fängt urplötzlich an zu singen [...]. Das Tempo wird immer kühner und lebhafter und sogar einige Muselmänner<sup>13</sup> begleiten ihn mit Händeklatschen. [...] Der Bursche steht wieder auf. Er atmet keuchend. Er spuckt Blut, gibt einen ordinären Fluch von sich, holt Luft“ und singt, von Gesten begleitet, weiter. Schließlich „lässt er den Kopf traurig hängen ... Und dann ein Pfiff – ein letzter Pfiff. Herrlich und nur dem Góralenohr begreiflich. Ein Pfiff, durchgeseiht in märchenhaften Paraphrasen, zwitschernd, leise, schluchzend, dann wieder voller unendlich süßer Triller. [...] Völlig erschöpft und blass wie die Wand poltert der Bursche zu Boden. Er ist ohnmächtig. Keiner hebt ihn auf. [...]. Drei Stunden später war der Górale tot.“ (zit. b. Daxelmüller, 1998, S.983f).

In diesem Fall haben wir also einen todkranken Menschen, der offenbar gar nicht anders konnte, als sich in den letzten Stunden vor seinem Tode noch einmal seiner selbst zu vergewissern. Dieser aber war kein Intellektueller, sondern ein Bauer. Der Gemeinschaft in dieser Krankenbaracke fühlte sich der Górale nicht zugehörig: Die anderen waren aus seiner Sicht etwas Besseres, feine „Herrensöhnchen“, er dagegen ein Bergbauer mit einer eigenen Tradition und einem anderen Selbstverständnis. Buchstäblich mit letzter Kraft zeigte er es ihnen, indem er das eben erst begonnene Lied des Aleksander Kuli-

---

13 Die Herkunft des in verschiedenen Lagern gebräuchlichen Begriffs „Muselmann“ ist nicht geklärt. Die Muselmänner befanden sich im letzten Stadium vor dem Hunger- oder Erschöpfungstod und wurden von den anderen Häftlingen häufig geradezu verabscheut, weil sie durch ihre Selbstaufgabe unfähig dazu waren, die verlangte Lagerdisziplin einzuhalten. Als Konsequenz von solchen Störungen der Ordnung veranlasste die SS meist drastische Strafmaßnahmen für die gesamte Häftlings-Gemeinschaft; vgl. dazu Benz, Graml & Weiß (1997, S.590f).

siewicz störte und sein eigenes anstimmte, das seiner Bildung und Volkskultur entsprach und vor allem nicht in Hochsprache gehalten war. Wie sehr dabei die habituelle Komponente zum Einsatz kam, verdeutlicht sein Tanz und sein Pfeifen: Sein Lied musste gesungen, getanzt und gepfiffen werden, und der sterbende Górale tat es ganz offensichtlich ohne darüber nachdenken zu müssen. In seiner Vehemenz erinnert dieses Verhalten an die bei Améry erwähnte „physische Unmöglichkeit“ zur Kommunikation mit den „ungeistigen Kameraden“ (Améry, 1966, S.15 u. 24): Hier jedoch haben wir gewissermaßen als Umkehrung der Unmöglichkeit den Zwang, etwas in einer ganz bestimmten Weise zu tun.

#### 4. Bildung als fundamentaler Bestandteil menschlichen Seins

Die vorangegangenen Beispiele zeigen, dass Bildung unabhängig vom jeweiligen Konzentrationslager, von Alter, Geschlecht, Konfession und Bildungsstand als letzte Reserve gegen die Selbstaufgabe dienen konnte. Ein Blick nach innen barg offensichtlich die Möglichkeit, Kräfte zu mobilisieren, die nach dem Energieprinzip nicht mehr hätten vorhanden sein dürfen. Die dabei erkennbaren Handlungsmuster waren geprägt von früheren Zugehörigkeiten und setzten sich gelegentlich mit überraschender Vehemenz durch.

Die Option auf einen Blick nach innen kennzeichnet die zu Nummern herabgewürdigten KZ-Häftlinge als *Menschen*, auch wenn sie in der gleichförmigen, grauen Masse leidender Jammergestalten nicht sogleich als solche zu erkennen waren. Als Brücke zur persönlichen Vergangenheit und gleichzeitiges Bindeglied zu einer Gemeinschaft konnte der Blick nach innen von zentraler Bedeutung für das Empfinden von Menschenwürde sein. Diese offenbar bis zuletzt vorhandene Option konnte den Lebenswillen stärken und den Sterbenden letzte Würde verleihen.

Bildung fand weitgehend unbeschadet Einlass in die Konzentrationslager und konnte dadurch überhaupt erst als Ressource zur Verfügung stehen. Diese Tatsache an sich hatte für die Inhaftierten eine besondere Bedeutung, da sie „nackter als nackt“ (Levi, 1990b, S.114) in die Lager gekommen waren und dies der letzte Besitz aus ihrem früheren Leben war. Persönliche Bildung stellte somit etwas Eigenes dar, das sich offenbar nicht in gleicher Weise zerstören ließ wie etwa das äußere Befinden durch die physische Verwahrlosung im KZ. Bildung als inkorporiertes kulturelles Kapital ist auf das Engste mit der physischen Existenz des Menschen verbunden und ein fester Bestandteil der Person (Bourdieu, 1983, S.187). Deshalb kann sie diese Person ihres Seins versichern. „Das kulturelle Kapital ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden“ und „es vergeht und stirbt wie sein Träger stirbt und sein Gedächtnis, seine biologischen Fähigkeiten usw. verliert“ (ebd.). Die Möglichkeit eines Rückgriffs auf Bildung konnte folglich die Häftlinge von ihrer Vitalität überzeugen.

Als Bestandteil des Habitus unterliegt das inkorporierte kulturelle Kapital einer anderen Zeitlogik als das äußere Geschehen, denn im Habitus überdauern Merkmale bereits überwundener sozialer Situationen und Positionen (Bourdieu, 1998, S.198). Die Reaktionsmuster entstammen aus früherer Zeit und verschaffen sich mit eigener Energie so gut wie möglich Raum. Man kann also dem Habitus eine gewisse Autonomie zuerkennen, die dadurch offenbar den KZ-Häft-

lingen den Eindruck individueller Autonomie vermittelte: Insbesondere durch die „spezifische Trägheit“ (Bourdieu, 1999, S.188) des Habitus wurde die Illusion einer Unzerstörbarkeit des Selbst hervorgerufen. Dies konnte unmittelbare Auswirkungen auf das psychische Befinden der Inhaftierten und ganz reale Konsequenzen für ihren Überlebenswillen und Lebensmut haben.

Da der Habitus immer Speicher der persönlichen Biografie und damit zugleich sozialer Erfahrungen ist, konnte die Aktivierung der im Habitus eingelagerten individuellen Bildung persönliche Identität stiften, indem sie die soziale Identität der Person mobilisierte, und zwar eine in der Vergangenheit außerhalb des Lagers entwickelte soziale Identität. Diese äußerte sich in Gefühlen und Handlungen der Zugehörigkeit, aber auch der Abgrenzung, die als zwei Seiten derselben Sache zu sehen sind: Das eine bedeutet immer zugleich auch das andere. Zugehörigkeit und Abgrenzung waren im KZ für die Inhaftierten deshalb so bedeutsam, weil sie dem erkennbaren Bestreben der SS, die gigantische soziale Masse der Häftlinge bis auf wenige, grobe Unterscheidungen völlig zu nivellieren und zu dehumanisieren etwas entgegensetzen konnten.

Im Konzentrationslager barg inkorporiertes kulturelles Kapital als einer der letzten, noch 'lebendigen' Bestandteile eines autonomen Habitus eine Option, die selbst in dieser direkten Nähe des Todes nahezu ungeschmälert vorhanden war. Der Blick nach innen eröffnete gewissermaßen einen virtuellen sozialen Raum, durch dessen 'Betreten' sich ein Handlungsspielraum auftat, der selbst angesichts des Todes Bestand hatte und die Möglichkeit zu einem „letzten Wort“ bedeutete (Bauman, 1994, S.15). Daher stellte ein Blick nach innen einen Triumph gegenüber Elend und Tod dar.

Zygmunt Bauman stellt mit seiner in „Tod, Unsterblichkeit und andere Lebensstrategien“ (1994) formulierten Kulturtheorie eine unmittelbare Nähe zu Tod und Sterben her: Er sieht Kultur als Lebensstrategie. Diese Verbindung von Kultur (Bildung) und Sterben (im Konzentrationslager) ist als maßgebliches Kriterium auch dem hier erörterten Thema inhärent. Mit Bourdieus Habitus-Konzept wird verständlich, weshalb Bildung ein solch starkes Beharrungsvermögen aufweist. Baumans Theorie macht dieses insbesondere unter den Bedingungen der KZ-Haft und dem dort allgegenwärtigen Tod plausibel. Er zeigt uns Kultur als omnipräsenten (Über-)Lebensmotor. Die Tatsache, „dass es keine Lösung [für das Problem des Todes] gibt, ist der primäre Ursprung des Schreckens“ (1994, S.30f). „Man könnte sagen, Kultur, eine [...] 'spezifisch menschliche' Eigenschaft, sei von Anfang an ein Mittel gewesen, um den Geruch [des Todes] zu unterdrücken. [...] Kultur strebt nach jener Dauer und Beständigkeit, die dem Leben selbst auf so schmerzliche Weise abgeht. Aber der Tod (genauer gesagt, das Gewahrsein der Sterblichkeit) ist die entscheidende Bedingung für die kulturelle Schöpferkraft. Ihm ist es zu verdanken, dass Dauer zu einer Aufgabe, zu einer dringenden, höchsten Aufgabe – zum Ursprung und Maß aller Aufgaben – wird, und so schafft der Tod die Kultur, jene riesige, stets emsige Fabrik der Dauer.“ (ebd., S.11f)

Die oben vorgestellten Beispiele zeigen, dass ein Blick nach innen in der Situation tatsächlicher Todesbedrohung konkreten Sinn hatte und dass Rückbesinnung auf Kultur als Mittel eingesetzt wurde, den „Geruch des Todes“ zu unterdrücken: Der Tod wurde „unriechbar“ gemacht, indem er durch „stärkere Gerüche“ überdeckt wurde (Bauman, 1994, S.11f). Die mit dieser Metapher

verbundene Konnotation weist im vorliegenden Kontext auf die in vielen Berichten Überlebender erwähnten, ständig qualmenden Schloten der Krematorien und den Geruch nach verbranntem Menschenfleisch hin. Die „stärkeren Gerüche“, die diesen überdecken konnten (die Besinnung auf Kultur also) rufen bei mir die Assoziation des 'Stallgeruchs' hervor: Nur der Rückgriff auf gemeinsame Kultur und Zugehörigkeit, damit aber zugleich auf Unterscheidung und soziale Differenz, war stark genug, diesen „Geruch des Todes“ zu überdecken und „unriechbar“ zu machen!

Stimmt man mit der Einsicht Baumanns überein, der „Holocaust [sei] als einzigartige[r], aber signifikante[r] und zuverlässige[r] Test des latenten Potenzials der modernen Gesellschaft“ anzusehen (Bauman, 1992, S.25), so vermag er uns nicht nur etwas über deren dunkle Seiten zu verraten, sondern gleichfalls ein von Grausamkeiten überschattetes Potenzial genuinen Menschseins zu zeigen. Es scheint mir daher nicht nur zulässig, sondern notwendig, unsere gegenwärtigen Fragen und Anliegen durch das „Fenster“ des Holocaust zu betrachten, da dieser Merkmale unserer Gesellschaft erhellen kann, die sich unter anderen Umständen nicht zeigen (vgl. ebd., S.7f). Vor diesem Hintergrund sollten uns die in diesem Beitrag dargestellten Erkenntnisse über die Bedeutung von Bildung im Konzentrationslager nachdenklich stimmen.

Als individuelle Aneignung von Kultur ist Bildung das persönliche Medium der 'Grenzüberschreitung'. Einmal erworben, ist sie durch einen Blick nach innen jederzeit verfügbar. Da sie eine Verbindung zur Vergangenheit in sich birgt und durch ihr kreatives Potenzial ebenso den Keim zu Zukünftigem, vermag sie das Hier und Jetzt zu transzendieren. Als Aneignung der gemeinsamen Kultur ist Bildung gleichermaßen ein Mittel zur 'Grenzbefestigung', da sie dazu beiträgt, Gemeinsamkeit zu empfinden, zu stärken und zu erneuern. Durch Zugehörigkeit und Abgrenzung vermittelt sie daher soziale Identität in der realen Welt. Bildung ist also zugleich ein Schlüssel zu menschlicher Würde und Freiheit wie auch zu sozialer Ungleichheit.

## Literatur

- Adorno, T.W. (1971). Erziehung – wozu? In T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit* (S.110-125). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Améry, J. (1966). An den Grenzen des Geistes. In J. Améry, *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten* (S.10-40). München: Szczyesny.
- Améry, J. (1978). Fernsehgespräch (aufgezeichnet am 20. Juli 1978). *Hermannstraße 14*, 45-48.
- Améry, J. (1980). *Örtlichkeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Améry, J. (1988). Die Schiffbrüchigen (Inhalts-Umriss). *Text und Kritik*, 99, 30-32.
- Anissimov, M. (1999). *Primo Levi. Die Tragödie eines Optimisten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauman, Z. (1992). *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Bauman, Z. (1994). *Tod, Unsterblichkeit und andere Lebensstrategien*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Beckermann, R. (1996). Unter der Bank gelesen. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.165-182). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Benz, W., Graml, H. & Weiß, H. (Hrsg.) (1997). *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*. München: dtv.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S.183-198). Göttingen: Schwartz.

- Bourdieu, P. (1998). Das ökonomische Feld. In P. Bourdieu, *Der Einzige und sein Eigenheim* (S.162-204). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Daxelmüller, C. (1998). Kulturelle Formen und Aktivitäten als Teil der Überlebens- und Vernichtungsstrategie in den Konzentrationslagern. In U. Herbert (Hrsg.), *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur* (Bd.2., S.983-1005). Göttingen: Wallstein.
- Goffman, E. (1974). Die Territorien des Selbst. In E. Goffman, *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung* (S.54-96). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heidelberger-Leonard, I. (1988). Das Problem der Neinsage, ihrer Herkunft und Zukunft. „Die Schiffbrüchigen“ als Vorübung zu „Lefeu oder Der Abbruch“. *Text und Kritik*, 99, 33-39.
- Heidelberger-Leonard, I. (1996). Zur Dramaturgie einer ästhetischen Existenz. Brüche und Kontinuitäten. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.235-248). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Herzog, R. (1997). *Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt*. URL: <http://www.ggg-nrw.de/Lager/Herzog9711.html> [am 2.2.2003]
- Jaiser, C. (2000). *Poetische Zeugnisse. Gedichte aus dem Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück 1939-1945*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kertész, I. (1996). Die Panne. Der Holocaust als Kultur. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.13-24). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Klüger, R. (1999). *weiter leben. Eine Jugend*. München: dtv.
- Krais, B. (1994). Erziehungs- und Bildungssoziologie. In H. Kerber & A. Schmieder (Hrsg.), *Spezielle Soziologien* (S. 556-576). Reinbek: Rowohlt.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Krause, R. D. (1989). Vom kalten Wind. Leseverhalten und Literaturrezeption in den Nationalsozialistischen Konzentrationslagern. In R. Noltenius (Hrsg.), *Alltag, Traum und Utopie. Lese geschichten – Lebensgeschichten* (S.124-140). Essen: Klartext.
- Lenhardt, G. (2001). Bildung. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S.311-334) Frankfurt/M.: Campus.
- Levi, P. (1990). Der Intellektuelle in Auschwitz. In P. Levi, *Die Untergegangenen und die Geretteten*. (S.131-154). München: dtv.
- Levi, P. (1990b). *Die Untergegangenen und die Geretteten*. München: dtv.
- Levi, P. ([1947] 2000). *Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht*. München: dtv.
- Lind, J. (1996). Zweifel und Verzweiflung. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.153-163). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Morton, F. (1996). Amérys zweite Fremde. Eine kritische Auseinandersetzung mit Jean Amérys Doppellexil. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.209-216). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Pfäfflin, F. (1996). Jean Améry – Daten zu seiner Biographie. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.265-280). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Reemtsma, J. P. (1996). 172 364. Gedanken über den Gebrauch der ersten Person Singular bei Jean Améry. In S. Steiner (Hrsg.), *Jean Améry (Hans Maier)* (S.63-86). Basel, Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- Sofsky, W. (1993): *Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager*. Frankfurt/M.: Fischer

Dipl.-Soz. Maja Suderland, Institut für Soziologie, Technische Universität Darmstadt, Residenzschloss, D-64283 Darmstadt, E-Mail: [suderland@ifs.tu-darmstadt.de](mailto:suderland@ifs.tu-darmstadt.de)